

8

Representações discursivas dos papéis de professor e aluno em uma videoaula no *YouTube*

Beatriz Amorim de Azevedo e Silva
Universidade de São Paulo

Introdução

Este texto tem como objetivo refletir sobre as representações discursivas dos papéis desempenhados pelos participantes prototípicos de um discurso de sala de aula, tal como definido por Ehlich (1986)⁴⁰ – professor e aluno – em uma situação específica: a videoaula.

Uma das primeiras questões a serem pensadas sobre a videoaula é a sua produção e circulação no meio digital, o que ocasiona a perda do caráter presencial e síncrono que caracteriza o gênero aula presencial e seu espaço característico da sala de aula. A penetração do discurso de sala de aula no meio digital resulta no gênero videoaula⁴¹, que se situa em um espaço com outras definições, recursos e coerções, gerando representações discursivas diversas

⁴⁰ Ehlich (1986) define o discurso de sala de aula como uma modalidade particular dentre os discursos de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, ele é caracterizado por uma disparidade de conhecimento entre membros de dois grupos – professores e alunos – sendo que um possui acesso ao conhecimento e à forma de organizá-lo, enquanto o outro possui acesso aos seus próprios processos de aprendizagem. No entanto, por conta da profissionalização do processo de ensino – o treinamento pedagógico possuído pelo professor –, esse tem acesso, de certa forma, aos processos de aprendizagem de cada aluno. Para o autor, isso faz com que a dominância do professor sobre seus alunos aumente e gera, conseqüentemente, a ausência de reconhecimento mútuo das partes envolvidas, o que faz com que o aprendiz se desobrigue até mesmo de uma “presença” ativa no momento discursivo. Assim, para Ehlich (1986), o discurso de sala de aula é, por natureza, contraditório, algo que tem que ser superado de diversas formas pelos interlocutores.

⁴¹ Não entraremos, neste texto, na questão da definição da videoaula enquanto gênero distinto da aula presencial ou apenas uma transmutação dessa última para o meio digital, uma vez que esta é uma discussão longa e complexa, que é objeto de nossa pesquisa de mestrado (Proc. FAPESP 2021/00129-0) ainda em progresso. Sendo assim, tomaremos nesse artigo a videoaula como um gênero que, como o gênero aula presencial, materializa o discurso de sala de aula, que Ehlich (1986) define, o que os faz comparáveis.

dos papéis que devem ser cumpridos pelos participantes dessa nova situação interativa.

Para tanto, analisaremos uma videoaula e suas diferentes representações discursivas dos papéis de aluno e professor, bem como a interação entre eles, mediada por um terceiro - o apresentador. Especificamente, selecionamos uma videoaula da série *Hora do Enem*, a qual faz parte de um programa homônimo do Ministério da Educação voltado à preparação de jovens no fim do ensino básico para prestarem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A escolha dessa série deu-se pelo fato de ser um material recente (instituído em 2016 pelo Ministério da Educação), oficial (de caráter federal) e, por consequência, público e de grande circulação. Os episódios do *Hora do Enem* são veiculados pelo canal televisivo da TV Escola e, posteriormente, disponibilizados no YouTube, de onde retiramos o enunciado objeto de nossa análise.

Para abordar esse *corpus*, partiremos das reflexões de Goffman ([1959] 1985) sobre as representações sociais em jogo a cada interação, em diálogo com a teoria bakhtiniana, que nos permite entender a materialização dessas construções ideológicas na produção discursiva. Daremos especial atenção ao conceito de interlocutor presumido, uma vez que ele constitui uma ponte entre as duas linhas de pensamento, e o tomaremos como objeto de análise, especificamente, suas formas de materialização no âmbito estilístico do enunciado.

1 Representações sociais, representações discursivas: convergências entre Goffman e o Círculo de Bakhtin

Goffman ([1959]1985) propõe-se a analisar

a maneira pela qual o indivíduo apresenta, em situações comuns de trabalho, a si mesmo e a suas atividades às outras pessoas, os meios pelos quais dirige e regula a impressão que formam a seu respeito e as coisas que pode ou não fazer, enquanto realiza seu desempenho diante delas (GOFFMAN, [1959] 1985, p. 9).

Para tanto, vale-se de uma perspectiva dramatúrgica para compreender o papel que um indivíduo representa a cada situação de interação social com que se depara, que se altera de acordo com os papéis desempenhados pelos seus parceiros de troca interacional - sua plateia. Segundo Goffman, ao interagir,

ambos os interlocutores se pautam pelas informações que têm desse outro com quem interagem e, a partir delas, definem a situação comunicacional em que se encontram. Em função disso, estabelecem também os papéis que atribuem idealmente a si e ao outro, ou seja, como esperam que seu interlocutor se comporte e responda ao seu próprio comportamento. A partir da percepção que tem de seus interlocutores, o indivíduo pode, portanto, manejar a forma como quer ser percebido pelos demais e como quer conduzir a interação.

Goffman ([1959]1985) ainda dá especial atenção aos conceitos de *espaço* e *regiões*, os quais se referem ao local em que se dá a interação, não necessariamente no sentido físico, mas no sentido simbólico, dentro do qual se esperaria encontrar determinadas representações por parte dos indivíduos, em situações comunicativas. Tais espaços seriam divididos em *região de fachada* (ou palco) e *região de fundo* (ou bastidores). A região de fachada se define como o lugar em que se dá a representação, permeada por um equipamento fixo de sinais que constituiria o *cenário*. Nessa região, o indivíduo busca representar de forma a dar a aparência de que sua atividade mantém os padrões esperados pela sua plateia. Sendo assim, ressaltam-se alguns aspectos da atividade, enquanto suprimem-se outros, que são relegados à região de fundo, lugar

onde a impressão incentivada pela encenação é sabidamente contradita como coisa natural. [...] É aqui onde se fabrica laboriosamente a capacidade de uma representação expressar algo além de si mesma. Aqui é onde as ilusões e impressões são abertamente construídas [...], de tal modo que a plateia não seja capaz de perceber o tratamento concedido a eles, em comparação com o que lhes poderia ser dado (GOFFMAN, [1959] 1985, p. 106).

A área dos bastidores está, portanto, sob um controle constante das instituições sociais, que se interessam em manter de pé a representação que é feita. Ao mesmo tempo, há uma grande pressão sobre a região de fachada, para que toda a representação seja feita corretamente, sem interferências.

A distinção entre as regiões é expressa, inclusive, no estilo de linguagem que cada uma emprega, de forma que há uma linguagem própria à região dos fundos, pautada pela familiaridade, pelas grosserias, pela irreverência, enfim, atos que podem ser tomados como desrespeitosos ou inadequados. Em

contrapartida, a linguagem da região de fachada é caracterizada pela inadmissão do uso destes elementos.

Goffman ([1959] 1985) apresenta, ainda, uma terceira região, que se coloca em contraposição às duas anteriores, ao abarcar todos os espaços que não estão incluídos nelas: a região exterior, na qual circulam os indivíduos considerados exteriores à situação comunicacional. Essa região é importante ao dimensionar e relativizar a representação como um ponto de referência particular:

Dada uma representação particular em curso como ponto de referência, aqueles que estão de fora serão pessoas para quem os atores, real ou potencialmente, executam um espetáculo, mas um espetáculo (como veremos) diferente daquele que está em andamento, ou muito semelhante. Quando os estranhos inesperadamente penetram na região de fachada ou de fundo de uma dada representação em curso, a consequência de sua presença inoportuna pode frequentemente ser melhor estudada não em termos dos efeitos sobre a referida representação, mas antes em termos dos efeitos sobre uma representação diferente, a saber, aquela que os atores ou a plateia comumente apresentariam diante de estranhos, numa ocasião e lugar em que estes fossem o público previsto (GOFFMAN, [1959] 1985, p. 126-127).

Tendo em mente essas noções goffmanianas, temos um arcabouço teórico interessante para abordar a relação entre o contexto de uma situação comunicacional e os papéis que assumem os participantes dessa interação. No entanto, foge ao escopo das reflexões de Goffman a materialização linguístico-discursiva dessas representações socioideológicas, razão pela qual evocamos o conjunto de noções teóricas do Círculo de Bakhtin.

Uma vez que a representação de um papel por um indivíduo se dá por meio da interação, verbal ou extraverbal, que ele estabelece com seu meio, os conceitos bakhtinianos permitem fazer a ponte entre os aspectos extraverbais que determinam essa interação, como o contexto em que se dá a produção discursiva, e os aspectos verbais do enunciado resultante de tal interação. Particularmente, propomos o conceito de *interlocutor presumido* como um ponto de convergência entre os dois referenciais.

Para melhor compreender a relação entre esses dois teóricos, partimos da noção de interação – ou, em termos bakhtinianos, de diálogo –, a qual é central à teoria do Círculo de Bakhtin, de forma que os usos da linguagem só podem se dar na interação, verbal ou não, presencial ou não. Volóchinov ([1929] 2021) propõe que as condições reais em que se dá o diálogo ou a interação definem

o enunciado, em todos os seus aspectos. Portanto, ele é inicialmente condicionado pela *situação social imediata*, isto é, todo enunciado se forma “entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence” (VOLÓCHINOV, [1929] 2021, p. 204).

Vê-se, no trecho anterior, como o interlocutor do enunciado constitui parte fundamental das condições de produção que determinam o enunciado, dado que é para ele que a palavra se orienta necessariamente. Corroborando essa afirmação, Volóchinov especifica que, caso não haja um interlocutor específico na situação social imediata, o autor do enunciado constrói uma imagem de interlocutor a partir do “*horizonte social* típico e estável para o qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos; [...]” (VOLÓCHINOV, [1929] 2021, p. 205, grifos do autor). Encontra-se aqui, portanto, a definição de *interlocutor presumido* e sua importância para a comunicação discursiva.

Por sua vez, Bakhtin ([1953-1954]) 2016 destaca o diálogo como forma clássica de interação e definidora dos usos da linguagem pelos humanos. Assim, faz parte da produção languageira o necessário direcionamento a um outro, que por sua vez, devolve a seu interlocutor uma *posição responsiva ativa*. Portanto, o autor confere à linguagem humana uma característica intrinsecamente dialogal, o que define como são interpretados todos os demais enunciados.

Tendo, então, o diálogo como seu eixo central, o enunciado é determinado em todos os níveis de composição pela sua orientação a um determinado interlocutor idealizado pelo autor – o interlocutor presumido –, bem como à atitude responsiva ativa que dele se deseja obter. Para tanto, o autor do enunciado deve presumir quem ocupará essa posição de interlocutor, qual a relação que estabelece com ele, qual seu contexto sociocultural, bem como projetar seu *campo aperceptivo de percepção do discurso*:

Ao falar, sempre levo em conta o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a sua ativa compreensão responsiva do meu enunciado ele. Essa consideração

irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o *estilo* do enunciado (BAKHTIN, [1952-53] 2016, p. 63-64, grifo do autor).

Similarmente a Goffman, portanto, vemos aqui uma leitura dos usos da linguagem cuja orientação é sempre a um outro e seu conjunto de percepções sociais e ideológicas. O autor do enunciado parte do que sabe – ou presume – de seu interlocutor e, a partir disso, adequa seu enunciado de forma a suscitar a resposta desejada. Sendo assim, podemos entrever uma possível confluência entre os dois referenciais teóricos, já que a perspectiva linguístico-discursiva de Bakhtin nos ajuda a compreender como a materialidade languageira reflete e refrata as condições a que estão sujeitos autor e interlocutor em cada situação de comunicação e os papéis goffmanianos que representam em cada caso.

2 Especificidades do meio digital como contexto de produção discursiva

O trabalho de Goffman e de Bakhtin não recobre os novos desenvolvimentos do meio digital como contexto de produção discursiva, o que faz com que autores mais recentes busquem novas interpretações dessas teorias, para que se apliquem aos gêneros digitais. É o caso de Thompson (2018), por um lado, e de Modolo (2012), por outro.

Thompson (2018) parte de sua *teoria interacional da mídia*, que consiste no estudo das formas de ação e interação possibilitadas por cada meio de comunicação, para analisar a interação digital nos moldes atuais como um tipo particular de interação entre indivíduos, que denomina *interação mediada online*. Essa seria a interação que ocorre em ambientes *online*, principalmente em redes sociais, e que teria as seguintes características:

Como outras formas de interação mediada, esta envolve a extensão das relações sociais através do espaço e do tempo e certo estreitamento no leque de pistas simbólicas. Mas difere dos outros dois tipos de interação mediada em dois aspectos-chave: diferentemente da quase-interação mediada, é de caráter dialógico; e, ao contrário da interação mediada (por exemplo, conversas telefônicas), é orientada para uma multiplicidade de outros destinatários – é de muitos para muitos, e não de um para um (THOMPSON, 2018, p. 20).

Isso porque o indivíduo *online* mantém relações sociais dialógicas com outros indivíduos temporal e espacialmente distantes, condicionados pelas ferramentas (ou *affordances*) que cada rede social disponibiliza para tal, mas, ao mesmo tempo, ele pode se dirigir a outros indivíduos que não estavam anteriormente implicados no diálogo.

Para analisar essa nova forma de interação, Thompson se vale das noções goffmanianas de espaço para representar a organização social das interações mediadas *online*, as quais teriam, portanto, uma configuração em que diferentes interlocutores dialogam em suas regiões frontais, que são elas próprias separadas em termos temporais e espaciais, de forma que

Cada pessoa que participa dessa situação interativa sabe que ele ou ela e seus enunciados, expressões e produtos comunicativos estão disponíveis para uma pluralidade de outros distantes, e cada um sabe que esses outros distantes também podem contribuir para a interação postando comentários ou unindo-se à interação de alguma outra forma (THOMPSON, 2018, p. 30).

Além disso, cada interlocutor gerencia a fronteira entre sua própria região frontal e sua região de fundo. Segundo o autor, esse dado tem importância, pois atinge a própria capacidade de cada indivíduo controlar o que quer ou não tornar visível aos demais, o que é amplificado, ainda, pela democratização dos recursos para gravar, produzir e disponibilizar conteúdo digital.

Essa configuração da organização social e interacional do meio tem, conseqüentemente, impactos nos enunciados que são produzidos nesse contexto, o que é estudado por Modolo (2012) a partir dos pressupostos da teoria bakhtiniana. É baseado nessa teoria, inclusive, que o autor afirma que “gêneros praticados em redes sociais na Internet só podem ser compreendidos em sua totalidade quando se percebe sua relação íntima com o meio ao qual pertencem” (MODOLO, 2012, p. 53).

O autor descreve como algumas das características marcantes do modo de funcionamento do meio digital: o modo de leitura que engendra de seus usuários, denominado hipertextual⁴²; a liberdade de criação que oferece, principalmente no contexto da Web 2.0, em que o internauta sai da posição de

⁴² De forma geral, a leitura hipertextual consistiria em uma leitura não-linear, em que o indivíduo salta entre enunciados distintos conforme suas vontades próprias, sem se preocupar em retornar e terminar a leitura do texto inicial. Modolo (2012) aponta que essa forma de leitura não é exclusiva do meio digital, mas é dominante nesse, tanto *online* quanto *offline*, uma vez que o indivíduo não lê uma página ou interface de forma completa e linear e, sim, a percorre transversalmente para encontrar o que lhe interessa.

consumidor passivo e passa à de (co-)criador ativo de conteúdo; e o ambiente propício para a transmutação ou reelaboração de gêneros preestabelecidos.

Compete-nos, agora, entender como o meio digital afeta aspectos extraverbais de um gênero educacional – a videoaula – e, a partir disso, investigar como essa nova configuração contextual em que se dá a interação típica professor-aluno afeta as representações discursivas presentes no enunciado dos papéis esperados de cada um desses participantes.

3 Análise de uma videoaula

Apresentação do *corpus*

O *corpus* selecionado para a análise pretendida neste texto consiste em uma videoaula da série *Hora do Enem* disponibilizada no YouTube, no canal TV Escola. Especificamente, analisaremos uma videoaula da área de Matemática e suas tecnologias, de nome “Função Afim e Estatística | Diego Viug no Hora do Enem - Ep. 541”, postada em 15 de julho de 2019.

A série *Hora do Enem* faz parte de um projeto homônimo do Ministério da Educação (na época, encabeçado pelo então ministro Aloizio Mercadante) lançado em 05 de abril de 2016 que consiste, segundo o próprio ministro, em

[...] um programa que utiliza o que há de mais avançado em tecnologia da informação para permitir que os estudantes do último ano do Ensino Médio, que são em torno de 2.200.000 estudantes, possam ter um diagnóstico, um plano individualizado de estudo e uma avaliação de qual é o desempenho que ele está tendo, para se preparar para o ENEM de 2016 (MERCADANTE... 2016).

O projeto é, portanto, gratuito e focaliza os estudantes concluintes do Ensino Médio, tanto de escolas públicas quanto privadas, os quais têm simulados digitais para avaliar seu desempenho e, a partir dessa avaliação, recebem uma orientação de estudos.

Paralelamente, a iniciativa inclui o programa *Hora do Enem*, transmitido diariamente na rede aberta de televisão pela TV Escola e emissoras parceiras e, posteriormente, disponibilizado *online* (no site da TV Escola e em seu canal no YouTube), atualmente, com quatro temporadas. O objetivo central do programa é a resolução e comentário de exercícios do ENEM por professores conceituados, com vistas à preparação do aluno para o exame. Para tanto, em

cada dia da semana, o programa se volta a uma das cinco áreas do conhecimento cobradas pelo ENEM⁴³.

O programa possui uma estrutura regular, caracterizada pela divisão do programa em áreas do conhecimento conforme os dias da semana, seu foco em resolução de exercícios e o formato em que ele é apresentado, isto é, a sequência *sketch* - vinheta - resolução de exercícios - momento de descontração - finalização. A cada episódio, o apresentador Land Vieira recebe diferentes professores convidados para resolver exercícios e debater temas que podem ser cobrados no Enem. Ao fim do vídeo, ainda, há o "Momento Pop Prof", um *sketch* em que o apresentador faz piadas com o professor sobre o tema trabalhado.

Representações discursivas dos papéis de professor e aluno no estilo da videoaula

Tendo em mente o objetivo de investigar como se dão as representações das figuras de professor e aluno em um enunciado de videoaula, bem como o conceito de interlocutor presumido como um ponto de convergência entre as ideias de Goffman e do Círculo de Bakhtin, focalizaremos, na análise, as formas pelas quais o interlocutor presumido se materializa nesse enunciado, especificamente, em seu âmbito estilístico.

Essa limitação se deve, por um lado, à extensão do capítulo, que não comporta uma análise em todos os níveis da influência do interlocutor no vídeo escolhido. Por outro lado, concordamos com Mussio (2017) ao tratar o estilo do enunciado como *locus* de expressão do *ethos* do autor (seja esse papel preenchido por um indivíduo ou uma instituição), o qual, por sua vez, não se constitui senão em interação dialógica com seu interlocutor presumido. Sendo assim, pressupomos que os elementos estilísticos do enunciado em questão trarão marcas discursivas suficientes para que se entrem as representações discursivas dos papéis do aluno e do professor (bem como do apresentador enquanto terceiro) que subjazem ao seu projeto discursivo e que permitam compreender como o discurso escolar se manifesta de forma particular no meio digital.

⁴³ A saber: Matemática e suas tecnologias; Linguagens e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Redação.

Passamos, então, à análise do enunciado propriamente dita. Como o enunciado se situa em um meio *online* (especificamente o YouTube) e se dirige a adolescentes de todo o Brasil no último ano do Ensino Médio, observamos a adoção de um estilo informal, descontraído e divertido, como se o aluno estivesse “em casa”, mesmo se tratando de uma aula. Isso aparece desde o início da videoaula, no *sketch* humorístico, reproduzido integralmente no trecho (1) (cf. Anexo I), em que o apresentador Land Vieira interpreta dois alunos que conversam sobre começar a estudar o tópico que será trabalhado pela videoaula.

Figura 1. *Sketch* inicial da videoaula



Fonte: Retirado de FUNÇÃO... 2019.

O *sketch* referido apresenta uma representação não do aluno de fato e, sim, de ideias correntes sobre o seu papel, o qual é dividido em uma dicotomia entre o aluno motivado (PE1), que está disposto a “ir à luta” e estudar (como mostram as luvas de boxe utilizadas) e o aluno preguiçoso (PE2), que apresenta vestimentas, trejeitos e atitudes não aceitas no espaço da sala de aula, como o uso de boné e óculos de sol, bem como colocar os pés na mesa e mexer no celular. O *sketch*, portanto, pode ser interpretado como um conflito entre o papel que se espera que o aluno desempenhe na sala de aula em sua região de fachada e o papel que o aluno representa de fato, ou que deseja representar, ignorando convenções oficiais e empregando comportamentos da sua região de fundo.

Tais representações, no entanto, podem ser traçadas em um contexto de sala de aula presencial, em que há a coerção da presença física de alunos que não querem estar ali. No meio digital, essa representação perde seu sentido, uma vez que o controle de estar na situação de aula ou não, além de quando e como a interação se dará, volta às mãos do aluno. Como visto em Thompson (2018), na interação *online*, é o aluno que define em que medida seus interactantes *online* terão acesso à sua região de fachada.

No caso das videoaulas, ainda, essa região de fachada do aluno enquanto interlocutor de um vídeo assíncrono é manifesta de forma restrita às reações ao vídeo disponíveis na plataforma YouTube (*likes*, comentários e inscrição ao canal, por exemplo). Todo o restante das possibilidades de manifestação de sua atitude responsiva ativa ao enunciado da aula se dá em um espaço oculto aos demais - sua região de fundo. Esse último aspecto é ainda potencializado pelo fato de que o vídeo pode ser assistido em qualquer lugar, não necessariamente em espaços oficiais e institucionalizados, como escolares. Assim, o aluno-interlocutor pode acessar e participar de uma interação de sala de aula, representando seu papel de aluno na região de fachada, enquanto estando em seu quarto ou outra área de lazer e descanso, onde predominarão trejeitos e comportamentos de região de fundo.

Pode-se entrever no *sketch*, assim, um elemento de identificação e aproximação do autor com o aluno-interlocutor e sua situação particular de recepção da videoaula. É como se, por meio do *sketch*, o autor reconhecesse que seu interlocutor apenas fingia (ou seja, representava) adotar o comportamento de PE1 em sala de aula e, agora, estaria livre para permanecer como PE2 enquanto assiste ao vídeo. Constrói-se, assim, uma relação de proximidade entre ambos, que pode ser um fator apelativo para que o interlocutor escolha assistir essa videoaula e não outra.

A mescla entre aspectos típicos de regiões de fachada e de fundo aparece, também, no cenário (representado na Figura 2 abaixo), composto por uma mescla de elementos decorativos de diversas cores, formas, texturas e funções. Temos, por um lado, elementos típicos do espaço escolar (por exemplo, globos terrestres, imagens de artistas e intelectuais e uma lousa) e, por outro, elementos típicos de um espaço privado, como um quarto - dardos, troféus e bandeirolas são exemplos. Além disso, também se encontram

elementos que podem pertencer aos dois espaços: materiais de estudo e de escritório, escrivaninha e cadeira, livros na estante, entre outros.

Figura 2. Cenário do programa *Hora do Enem*



Fonte: Retirado de FUNÇÃO... 2019.

Todos os elementos apontam, portanto, para a criação de um espaço híbrido entre escola e área de descanso, o que materializa uma abordagem mais informal da escola, como se o programa a levasse para dentro da casa do aluno. Dessa forma, a região de fachada do aluno, isto é, sua representação dentro da sala de aula, é levada para sua região de fundo, seu ambiente de descanso e privacidade - seu quarto.

Acompanha esse ambiente a figura do apresentador que, embora conduza o enunciado durante toda a sua extensão, representa um *terceiro*, em meio à interação principal característica da situação de aula - a interação professor-aluno. Retomando Goffman, o apresentador constituirá um ponto de referência exterior para essa interação e, assim, influenciará a forma com que os *atores* (no caso, o professor) ou a *plateia* (no caso, os alunos-interlocutores) se portam frente a essa figura estranha.

Na videoaula em questão, o papel do apresentador torna-se materializar essa mescla entre região de fachada e de fundo e a introduzir diretamente na interação de aula. Exemplo disso é o estilo verbal adotado pelo apresentador - como pode ser visto no trecho (2) (cf. Anexo I) -, que adota traços da linguagem empregada em regiões de fundo, como a familiaridade, a informalidade e a

descontração, características que não seriam admitidas em uma região de fachada – a sala de aula, no caso.

Assim, o apresentador determina um tom para a interação que afetará o próprio papel do professor ao adentrar essa configuração peculiar do espaço de aula. Essa influência pode ser vista já na forma com que o apresentador recebe o professor convidado, transcrita no trecho (2) (cf. Anexo I).

Figura 3. Apresentador Land Vieira (à direita) recebe e cumprimenta o professor convidado Diego Viug (à esquerda)



Fonte: Retirado de FUNÇÃO... 2019.

Notam-se, ao longo do vídeo, diversos elementos que caracterizam uma interação pautada pela informalidade e familiaridade: um cumprimento próximo, típico de amigos (diferente de um simples aperto de mão, que seria mais profissional e formal); o uso de roupas casuais por ambos os interactantes; e o emprego de termos informais e típicos de diálogos informais e cotidianos, como o uso da forma pronominal “a gente”, em vez de “nós”, o uso de gírias como “maneiríssimo” e “bora lá” e o emprego de piadas e brincadeiras entre professor e apresentador – como, por exemplo, o trecho (9) (cf. Anexo I), em que professor e apresentador riem juntos pela emoção do primeiro. Todos esses elementos apontam para o estabelecimento de uma relação descontraída entre professor e apresentador, simulando uma interação de região de fundo.

A representação discursiva do professor aqui vista segue, então, a tendência já apontada de mesclar aspectos típicos das regiões de fachada e de fundo que caracterizam o espaço escolar e o papel que o professor deve nele representar. Essa ressignificação operada no enunciado atua para a construção de uma imagem do professor – e da videoaula, por extensão – menos rígida e formal e mais descontraída, na qual o aluno “aprenderia brincando”. Por consequência, estabelece-se uma imagem positiva da videoaula em relação à aula presencial, de forma a atrair e manter o interesse e vontade do interlocutor em engajar nessa interação menos “trabalhosa” e mais “despreocupada”.

Portanto, no momento em que o professor adentra essa situação de aula peculiar da videoaula em questão, distinta da tradicional, seu papel também se altera e, como o do aluno, passa a apresentar características típicas de sua região de fundo em um espaço e contexto que constituem sua região de fachada – a sala de aula. Essa nova forma de representar o papel do professor segue ao longo do vídeo e adentra o bloco seguinte, de explicações e resolução de exercícios. Nesse bloco, ela afetará um dos aspectos essenciais da figura professoral: a forma com que ele dialoga com o aluno (ou com a representação que se tem desse), que, nesse caso, manifesta-se pelas formas com que o interlocutor presumido é chamado ao enunciado, ou ainda, é materializado enquanto parte da interação.

Ao longo do bloco de explicação dos conteúdos abordados e de resolução de questões, encontram-se diversos exemplos de materialização do aluno-interlocutor, seja enquanto voz inscrita no enunciado, seja como assunto do mesmo. Essa é a forma de interação professor-aluno mais encontrada ao longo do enunciado, sendo os trechos (6) e (7) (cf. Anexo I) exemplos de possibilidades encontradas.

O aluno é, nesses segmentos, referido de diversas formas: ora por um uso genérico do pronome de segunda pessoa singular (variando entre “você”, “cê” e “tu”) e do imperativo singular (“observa [...]”); ora por um uso do pronome de terceira pessoa ou sua substituição por uma forma nominal (“ele vai olhar”, “o aluno sabe fazer essa conta”); ora por uma estratégia de utilização de um “nós” (ou “a gente”) inclusivo, que conteria o professor e os alunos-interlocutores; ora por indeterminação do sujeito (“é possível que se erre a conta”); ora por uma colocação do professor no lugar do aluno (“eu só tenho que entender que [...]). Além disso, há momentos em que há um discurso reportado fictício sendo

inserido no enunciado (“ai meu deus não tem trinta e um então errei”), cujo autor seria o aluno, mas em uma visão estereotipada – o aluno tal como o professor imagina.

A maior parte dessas ocorrências se dá em momentos de explicação do conteúdo. Aqui, no entanto, o aluno não é convidado a interagir e, sim, é “escanteado” à posição de terceiro, de forma que o apresentador toma o seu lugar e passa a representar o seu papel. O aluno, então, passa à posição de observador da interação de aula, na qual o professor explica a matéria ora em direção ao apresentador, ora implicando o aluno, ora como se explicasse a si mesmo, ora como se explicasse a ninguém. Porém, o que está pressuposto a todo o tempo é o campo aperceptivo de percepção do discurso que o autor presume de seu aluno-interlocutor, em função do qual ele utiliza estratégias de didatização do conteúdo, como analogias, personificações de elementos abstratos matemáticos, antecipações de dúvidas, etc. Assim, o aluno está implícito no discurso, ainda que não esteja participando diretamente.

Há diversos outros momentos ao longo do enunciado em que o apresentador representa o papel do aluno, respondendo ao professor, ajudando na resolução de exercícios, fazendo perguntas (que supõe que sejam as perguntas que os alunos teriam) e, no geral, atuando para a manutenção da interação, com uso de marcadores conversacionais linguísticos (“uhum”, “sim”, “certo”) e não-linguísticos (balançar a cabeça, por exemplo), como exemplificam os trechos (3) e (4) (cf. Anexo I).

Tendo em mente o esquema padrão do discurso de sala de aula, o que temos é a mimetização do esquema interacional presencial, em que o professor suscita a interação do aluno (inclusive, fazendo o uso de perguntas didáticas, como em “ele FEZ um bom negócio?”), para que esse reaja, manifeste-se e contribua cumprindo o seu papel esperado para o desenrolar da aula. No entanto, como o apresentador toma, às vezes, o papel do aluno, cumprindo esse jogo dialógico com o professor, o aluno-interlocutor é, novamente, relegado à posição de terceiro, comportando-se como um espectador externo, de forma que o processo de ensino-aprendizagem depende dele se prestar a acompanhar a aula, identificando-se com a representação que faz o apresentador.

Já ao final da videoaula, outra forma de materialização do aluno-interlocutor que se torna dominante é o direcionamento direto ao aluno,

tratando-o como parte da interação dialógica. As ocorrências dessa forma, presentes nos trechos (5), (8) e (9) (cf. Anexo I), não se restringem somente ao final do vídeo, porém concentram-se nesse bloco final, sendo menos frequentes comparadas às demais.

Aqui, novamente o professor emprega estratégias de referência ao aluno-interlocutor, como o uso de pronome de segunda pessoa, no singular e no plural ("você", "vocês"), a referência nominal ("pra quem tá estudando", "a galera"), os pronomes de primeira pessoa inclusivos ("a gente", "nossa aula"), entre outras marcas linguísticas. A diferença com relação às formas anteriores de interação professor-aluno é que agora, o professor olha diretamente à câmera enquanto fala, e não mais ao apresentador.

Nesse caso, vemos uma interação de características dialógicas, como propôs Thompson (2018) para a interação mediada *online*, uma vez que o falante se dirige diretamente ao seu público, que pode responder ao que lhe é falado, mesmo que em outro contexto temporal e espacial do que aquele em que o enunciado foi produzido, por meio de comentários ao vídeo pela plataforma do *YouTube*.

No caso dessa videoaula específica, temos um professor e um apresentador terceiro, ambos em sua região de fachada, porém apresentando comportamentos e atitudes típicas da região dos fundos. Esses dialogam, por sua vez, com um aluno-interlocutor presumido, ao qual eles não têm acesso direto, uma vez que está em sua região de fundo, mas que pode escolher passar à sua região de fachada com comentários e reações temporal e espacialmente distantes sobre a interação.

Esse aluno, como visto, não é coagido pelo espaço em que se situa a aula a performar como faria em sua região de fachada e, com isso, torna-se desobrigado tanto de sua presença física quanto mental. Reflexo disto está no fato de que, dada a leitura hipertextual característica de textos do meio digital, o aluno pode estar ouvindo a aula enquanto faz outra coisa simultaneamente, inclusive, interagir com outros enunciados e gêneros.

O professor, nesse caso, não pode tomar por garantido o envolvimento de seu aluno-interlocutor na situação de aula; assim, para garantir que haja, de fato, uma interação dialógica, ele precisa incluir elementos que o atraiam e mantenham sua atenção. Além disso, já que o professor não tem acesso a

quem constitui o seu *interlocutor concreto*, o enunciado é construído com base no que se acredita serem as características, gostos, objetivos e vontades de seu *interlocutor presumido*, além do estágio corrente de seu processo de aprendizagem (seu *campo aperceptivo de percepção do discurso*).

No entanto, como anteriormente dito, há poucos exemplares desse formato de interação no enunciado. Por parte do apresentador, a fala diretamente para a câmera (que representa o aluno-interlocutor) ocorre apenas em momentos de abertura e fechamento do vídeo, bem como em comentários adicionais relacionados a outros recursos que o aluno pode usar - isto é, com um caráter de *paratexto*. O professor também se refere pouco diretamente à câmera e, quando o faz, é para dar dicas e sugestões de como estudar determinado ponto, para informar aos alunos que eles já conhecem um tema, etc.

Considerações finais

Araújo, Moura Lopes e Albuquerque Sousa (2020), em seu estudo de *webaulas* de um curso EAD, concluem que os enunciados que analisam apresentam um pequeno grau de multimodalidade, dadas as *affordances* possíveis pela integração de gêneros multimodais no meio digital. Tendo em mente a análise aqui feita, pode-se dizer que o mesmo vale para o *corpus* estudado, não sobre seu uso da multimodalidade, mas, sim, sobre as possibilidades de interação digital que são deixadas de lado pelo enunciado.

Segundo Ehlich (1986), uma das distinções entre o discurso de ensino-aprendizagem e o discurso de sala de aula está na quebra do reconhecimento mútuo entre professor e aluno. A mudança para um meio essencialmente interativo, como diz Modolo (2012), em que o aluno pode passar de receptor passivo para (co-)criador ativo do enunciado aula, inclusive, retomando sua possibilidade de escolha de quando e o que quer aprender, poderia fazer com que a videoaula superasse as limitações do discurso de sala de aula para uma situação de ensino-aprendizagem menos institucional e rígida.

No entanto, não é isso o que encontramos ao observarmos as representações discursivas dos papéis de professor e aluno na videoaula em questão. Por meio da análise, o que se vê é que o meio digital provoca a desvinculação da interação de aula com a coerção espaço-temporal do formato

presencial e síncrono. Por consequência, as regiões de fachada e de fundo, anteriormente bem estabelecidas e delimitadas no gênero da aula presencial, se mesclam e se entrecruzam, de forma que comportamentos, trejeitos e atitudes típicas da região de fundo invadem as representações da região de fachada. Isso é latente, principalmente, no papel do apresentador, que ocupa, na interação, o papel do terceiro, sendo responsável por materializar esse amálgama entre regiões de fachada e de fundo. A partir disso, influencia-se também o papel do professor, que pode passar a utilizar um estilo verbal mais informal e familiar.

Já com relação ao aluno, o impacto da desobrigação da presença física e mental faz com que, de um lado, o professor, enquanto autor do enunciado, apele ao que presume serem suas vontades e objetivos com relação ao enunciado, além de seu campo aperceptivo de percepção do discurso. De outro lado, no entanto, dada a ausência do aluno na situação de produção do enunciado da videoaula, seu papel fundamental na construção dialógica do enunciado junto ao professor acaba sendo representado pelo apresentador, que faz as vezes de aluno e relega esse à posição de terceiro. Dessa forma, o aluno, enquanto interlocutor presumido, é, durante a maior porção da videoaula, movido à posição de espectador externo e deve atuar por sua própria conta para se envolver na interação de aula e no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, não encontramos em nossa análise um reconhecimento mútuo materializado nas videoaulas analisadas. Sendo assim, o baixo aproveitamento das ferramentas interacionais que o meio *online* fornece faz com que não superemos as contradições do discurso de sala de aula, mas, simplesmente, movamo-lo para dentro de casa e assistamo-lo de pijamas.

Financiamento

Beatriz Amorim de Azevedo e Silva agradece à FAPESP pelo financiamento da pesquisa “Entre a diversão e o aprendizado: entrecruzamentos dos movimentos da didatização e do entretenimento em enunciados do gênero vídeo-aula” (processo nº 2021/00129-0).

Referências

- ARAÚJO, Antônia; MOURA LOPES, Paulo Henrique; ALBUQUERQUE SOUSA, Maria Áurea. A webaula sob a perspectiva da multimodalidade: uma análise de uma aula digital de espanhol para ensino a distância, **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 51 (2), p. 175-186, 2020. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1385>. Acesso em: 10 mai. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, [1953-1954] 2016, p. 11-69.
- CASTILHO, Ataliba. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2016.
- EHLICH, Konrad. Discurso escolar: diálogo? **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 11 (1), p. 145-172, 1986. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636709>. Acesso em: 12 mai. 2021.
- FUNÇÃO Afim e Estatística | Diego Viug no Hora do Enem - Ep. 541. [S.l.], 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UbZCxOOaM-M>. Acesso em: 03 jun. 2021.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 10. ed. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, [1959] 1985.
- MERCADANTE explica o que é a 'Hora do Enem'. Brasília, 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/videos/v/mercadante-explica-o-que-e-a-hora-do-enem/4935797/>. Acesso em: 31 mai. 2020.
- MODELO, Artur. **Hipertextualidade e relações dialógicas no gênero digital microblog político dos candidatos à presidência do Brasil nas eleições 2010**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-11042013-125748/pt-br.php>. Acesso em: 02 jul. 2019.
- MUSSIO, Simone. A constituição do ethos discursivo em videoaulas na internet: a figura do professor-apresentador, **Fórum Linguístico**, [S.l.], v. 14 (1), p. 1849-1865, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n1p1849>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- THOMPSON, John. A interação mediada na era digital, **Matrizes**, São Paulo, v. 12 (3), p. 17-44, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/153199>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 3. ed. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, [1929] 2021.

Anexos

Anexo I – Transcrição de trechos relevantes da videoaula

Os trechos a seguir representam partes da videoaula “Função Afim e Estatística | Diego Viug no Hora do Enem - Ep. 541” consideradas relevantes para a análise em questão. A transcrição foi feita conforme as normas de transcrição conversacional do NURC (disponíveis em Castilho (2016)). Além disso, utilizou-se o recurso do negrito para destacar partes relevantes das transcrições para nosso estudo.

As indicações do momento de início e fim do segmento em relação à duração total do vídeo estão indicadas logo no início de cada trecho. São utilizadas as seguintes siglas para fazer referência a cada participante da interação:

- PE1 - Personagem 1, interpretado pelo apresentador;
- PE2 - Personagem 2, interpretado pelo apresentador;
- AP - Apresentador Land Vieira;
- PR - Professor Diego Viug.

(1) 0:00 - 0:30

[câmera, em plano médio, filma PE2 sentado mexendo no celular sobre a mochila, com as pernas em cima da mesa, sobre vários papéis. Ele está descalço, com uma camiseta e uma bermuda, com óculos escuros e boné. Ao fundo, uma música agitada, típica de cenas de ação.]

PE1 - ((entra em cena com luvas de boxe golpeando o ar)) ((respirando forte)) BOra landureza **levanta dessa cadeira bora estudar função afim...**

PE2 - ((resmungando)) m:: a:: landerSON ... [corte de cena, câmera fixa em PE2] **tô a fim não...** [corte de cena, câmera volta ao plano médio inicial] faz o segGUINte?... **já que tu tá na função... tu estuda...** [corte de cena, câmera fixa em PE2] porque **hoje... eu tô a fim de ficar no MODO...**

PE1 - [corte de cena, câmera em close em PE1. O fundo musical para com um efeito de disco arranhado] modo?... que modo?...

PE2 - [corte de cena, câmera volta ao plano médio inicial. O fundo musical é trocado por um reggae.] MODO aviÃO... ó... e e dá liCENça que **tu já tá atrapalhano... minha hora de descanso beleza?** [corte de cena, câmera em close em PE2] proVELta e roda a vinheta também... mas roda baixinho... [corte de cena rápido para close em PE1 que expressa revolta, logo seguido por outro corte de cena que retorna a PE2] que... no horário de descanso... né?;

(2) 1:00 - 1:08

AP (para câmera) - e aí? ... **simbora** pra revisão? ... **chega mais** professor diEgo VIUG ((PR entra em cena e cumprimenta AP com um aperto de mão e um abraço))

AP (para PR) - **e aE::**

PR (para AP) - **fala** Land... tudo bem?

AP (para PR) - bem:: e você?

PR (para AP) - sempre um prazer tá aqui tudo ótimo...;

(3) 2:56 - 2:58

PR (para AP) - então **eu vô ler tu vai ficano:: vai ficano ligado** ó...

[

AP (para PR) - **é eu vou aqui::;**

(4) 6:24 - 7:58

PR (para AP) - **e aí agora eu te perGUNto Land...** o cara tinha contratado o plano A...

AP (para PR) - **certo**

PR (para AP) - e aí ele MUDOU pro plano B... ((AP **balança a cabeça em concordância**)) **ele FEZ um bom negócio?**

...

AP (para PR) - **fez** ((fala com **entonação de insegurança**, olhando para o quadro e levantando as mãos como se estivesse concluindo))

PR (para AP) - **fez então olha lá** ((ambos viram para a televisão)) olhando pras opções... a gente já tem... a decisão foi BOA... e a decisão foi ruim... né?

[
AP - **certo**

PR (para AP) - então CERTAMENTE a decisão foi BOA...

AP - **certo**

PR (para AP) - porque ele vai pagar MENOS... né?... e ela foi boa POR QUE?... porque ele vai pagar menos... mas **ele vai pagar menos:: QUANTO?**

AP (para PR) ((olha para o quadro e diz em tom de obviedade)) - **quiNHENTos**

PR (para AP) - cabou a questão... né?... **nós fizemos...** sem ter que ESCREVER a funÇÃO...

AP - **uhum**

PR (para AP) - nós fizemos... sem ter que... ficar preocupado com riGOR matemático... nós apenas pegamos o texto... e TRADUZIMOS... pra linguagem... DO DIA-A-DIA... essa conta... TODOS os candidatos teriam CONDIÇÃO de fazer... né?

[
AP - **sim**

[...]

PR (para AP) - né?... então... eu não quero que você deCOre... eu quero que você... conSI/

AP - **entenda né?** ((rindo))

PR (para AP) - exatamente que você ENTENDA... que... tem questões que uma coisa vai ser fixa e acaBOU...;

(5) 8:35 - 8:37

PR (para AP) - e que certamente **vocês também...** ((**passa a falar com a câmera**)) já Vlrám isso... por exemplo:: ((volta a falar com AP)) na televisão...;

(6) 11:19 - 11:52

AP (para PR) - professor... POR que a ÊNfase... NEsse assunto?

PR (para AP) - rapaz estatística é::... acho que é um dos temas MAIS:: presentes na **nossa** vida né?... POR QUÊ? primeiro que **a gente** é BOMBARDEADO de informação o tempo todo...

AP - o TEMpo todo...

PR (para AP) - E::... a PORcentagem... é::... u/ u/ um tópico central disso... mas nã/ não só isso... né?... como você falou... ((olha brevemente para a câmera)) **cê** tem MÉdia... TÁ presente na vida... né? o tempo inteiro

AP (para PR) - ((rindo)) princi/principalmente **do aluno né**

PR (para AP) - do aluno né?

AP (para PR) - ((rindo)) "**qual é minha média professor? arredonda aí::**"

PR (para AP) - "**qual é minha média?" ... "QUANTO FALta pra eu passar?" ...**

AP - né?

PR (para AP) - **o aluno SABE** fazer essa conta...

AP - sim;

(7) 17:38 - 18:49

PR (para AP) - **eu** só tenho que entender que... o TRINta e UM... é o cara que se eu substituir todo mundo por trinta e um... vai dar o mesmo valor...

AP - exatamente

PR (para AP) - TÁ?... QUE QUE vai acontecer agora?... NÃO TEM trinta e um...

AP (para PR) - **já desespera né?**

PR (para AP) - "**AI MEU DEUS não tem trinta e um ENTÃO ERREI!**"... não é isso que ele tá perguntando... ele quer o valor... MAIS PRÓXIMO do trinta e um... né?... então... aí **ele vai olhar "bom... o trinta e UM... dos valores que eu tô trabalhando ali... ele tá entre o trinta e três... e tá entre... o trinta... né? entre esses dois..."** e aí **cê** tem que conseGUIR... verifiCAR... que ele tá mais próximo do TRINta... né? então ó... o mês:: né? que o lucro MAIS se aproximou da média dos lucros mensais... é o mês que o lucro foi TRINta... e aí isso vai TÁ... no cinco... tá?

AP - cinco opção::... d

PR (para AP) - D... **observa... né?** que POR ter valores repeTidos ali né?... é/ ele não coLOca são sete meses **cê** só tem CINco opções... então CUIDado porque **se você achar uma das opções que nem tá descrita... né? cê deve ter erRado MUITO o cálculo... tá? e é/ é posSível... que que se erre a conta tá?**

AP - sim::

PR (para AP) - é é normal...;

(8) 21:25 - 22:48

AP (para PR) - cê não pode sair daqui... sem deixar aquela dica MAS::ter maneiRÍssima...

PR (**para câmera**) - **eu sugiro muito que vocês entrem lá...** é::... nos percursos... ((olha para AP)) aqui da TV Escola ((**olha para câmera**)) porque é MUITO legal::... e tem um direcionamento... POR QUÊ?... QUE QUE eu preciso saBER... ((olha para AP)) ANTES de saber alguma outra coisa... ((olha para AP acenando com a cabeça)) né?...

AP (para PR) - ((rindo)) coMO É... né?

PR (para AP) - como é::...((**olha para câmera**)) por quê? quais são os pré-requiSitos que **a gente** precisa... a matemática e as outras disciplinas... é/ elas tão:: colocadas de uma maneira... ((olha para AP)) é:: ((**olha para a câmera**)) tem um cronograma... então acho que... um/ uma das coisas PRINcipais que eu/ que eu vim fazer aqui... né?... ((olha para AP)) é:: ((**olha para a câmera**)) é **trazer energia pra quem tá estudando...** NÃO... não perder a vonTade ((olha para AP)) de continuar... né? ((**olha para câmera**)) agora como fazer isso de maneira... BOA como fazer isso... sem deixar a peteca cair... é::... ((olha para AP)) como OBTER ali Êxito na:: na na prova de matemática... ((**olha para a câmera**)) é... estaTística... **você precisa saBER::...** ((olha para AP)) aqueles NOmes... então assim ((**olha para a câmera**)) o que é uma MÉdia... o que é uma ((olha para AP)) MEDIA::NA porque **a galera confUNde** porque tem a ver com MEIO...

AP - uhum

PR (**para a câmera**) - as DUAS tem a ver com meio né?... então... entender as difeRENças ((olha para AP)) porque quando é de um jeito quando é de outro... **você...** tem um CÁLculo diferente pra fazer... ((**olha para a câmera**))

AP - sim::

PR (para AP) - mas o MAIS imporTANTE... ((**olha para a câmera**)) entender o conceito... ((olha para AP)) né?... ((**olha para a câmera**)) na **nossa aula** não teve mediAna hoje... mas... **fica a Dica** aí entender a difeRENça... O QUE É uma mediana... ((olha para AP)) **trabalho de CA**sa né? posso passar... ((rindo)) então...

AP (para PR) - ((rindo)) né? POde com cerTEza;

(9) 23:48 - 24:00

PR (**para câmera**) - eu vô tá sempre aQUI o Land também... ((AP começa a rir)) e... ((olha para AP)) sem me emocionar né... ((AP ri mais)) ((**olha para a câmera**)) mas:: é esse é o meu grande sonho eu queria muito... é... **desejar tudo de bom pra voCÊS...** e **que vocês arrasem MUIto na prova e na vida... tá?**